

Dammer, Karl-Heinz

## **Peter Frattons "Haus des Lernens" - ein neues Eschaton der Schulreform?**

*Pädagogische Korrespondenz* (2012) 46, S. 95-109



Quellenangabe/ Reference:

Dammer, Karl-Heinz: Peter Frattons "Haus des Lernens" - ein neues Eschaton der Schulreform? - In: *Pädagogische Korrespondenz* (2012) 46, S. 95-109 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-99207 - DOI: 10.25656/01:9920

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-99207>

<https://doi.org/10.25656/01:9920>

in Kooperation mit / in cooperation with:



### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

---

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

---

# PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

---

HEFT 46

HERBST 2012

---

*Zeitschrift für  
Kritische Zeitdiagnostik  
in Pädagogik und  
Gesellschaft*

---

BUDRICH UNIPRESS OPLADEN & TORONTO

---

Die Zeitschrift wird herausgegeben vom  
Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V. Münster,  
im Verlag Budrich UniPress, Leverkusen

*Redaktionsadresse ist:*

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.  
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main, Tel. 069/5973596

*Redaktion:*

Karl-Heinz Dammer (Heidelberg) • Peter Euler (Darmstadt) • Ilan Gur Ze'ev  
(Haifa) • Andreas Gruschka (Frankfurt am Main) • Bernd Hackl (Graz) •  
Sieglinde Jornitz (Frankfurt am Main) • Andrea Liesner (Hamburg) • Andreas  
Wernet (Hannover) • Antonio Zuin (São Carlos)

Die Bilder sind durchweg ironische Kommentierungen der Texte. Sie stam-  
men aus dem Bildarchiv des Instituts für Pädagogik und Gesellschaft.

Manuskripte werden als word-Dateien an den geschäftsführenden Herausge-  
ber erbeten (a.gruschka@em.uni-frankfurt.de) und durchlaufen ein Begutach-  
tungsverfahren.

*Abonnements und Einzelbestellungen:*

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.  
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main, Tel. 069/5973596  
Der Jahresbezugspreis der *Pädagogischen Korrespondenz*  
beträgt im Inland für zwei Ausgaben 23,- EURO zzgl. 4,- EURO Versand.  
Das Einzelheft kostet im Inland 12,50 EURO zzgl. 2,50 EURO Versand.  
Bezugspreise Ausland jeweils zzgl. gewünschtem Versandweg.  
Kündigungsfrist: schriftlich, drei Monate zum Jahresende.

*Copyright:*

© 2012 für alle Beiträge soweit nicht anders vermerkt sowie für  
den Titel beim Institut für Pädagogik und Gesellschaft, Münster.  
Originalausgabe. Alle Rechte vorbehalten.  
ISSN 0933-6389

*Buchhandelsvertrieb:*

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.

*Satz & Layout:* Susanne Albrecht-Rosenkranz, Leverkusen

*Anzeigen und Gesamtherstellung:*

Verlag Budrich UniPress Ltd., Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen  
ph +49 (0)2171 344694 • fx +49 (0)2171 344693  
www.budrich-unipress.de

- 5      **AUS WISSENSCHAFT UND POLITIK**  
*Sigrid Hartong/Richard Münch*  
Der Wettlauf um PISA-Punkte: Gewinner, Verlierer, Illusionen
- 21     **UNTERRICHTSFORSCHUNG**  
*Johannes Twardella*  
Pädagogische Autorität. Wie für die empirische  
Unterrichtsforschung ein alter Begriff neu fruchtbar  
gemacht werden kann
- 42     **MARKTFORSCHUNG**  
*Christina Gericke*  
Schule und Wirtschaft: das neue Traumpaar?  
Zur Kooperation von öffentlichen Schulen und privaten  
Unternehmen
- 56     **DIDAKTIKUM**  
*Peter Neumaier*  
Einige Überlegungen zur ‚Finanziellen Allgemeinbildung‘  
in Zeiten der Finanzkrise
- 74     **DAS AKTUALISIERTE THEMA**  
*Felix Grigat*  
Die Kompetenzkatastrophe – oder  
„Die Wiederkehr der Bildungsphilister durch die Hintertür“
- 82     **THEORIE UND KRITIK**  
*Bernd Hackl*  
Hermeneutische Rekonstruktion und theoretisches Vorverständnis  
Anmerkungen zur Funktion von Theorie im Forschungsprozess und  
ein Fallbeispiel
- 95     **WANDEL VON SCHULE**  
*Karl-Heinz Dammer*  
Peter Frattons „Haus des Lernens“ – ein neues Eschaton der  
Schulreform?
- 110    **DOKUMENTATION**  
Checkliste: Einstieg in den Vorbereitungsdienst

*Karl-Heinz Dammer*

## Peter Frattons „Haus des Lernens“ – ein neues Eschaton der Schulreform?

### I

Bildungspolitische Initiativen zur Schulreform erinnern bisweilen an eine Szene aus dem Monty Python-Klassiker *Life of Brian*: Der nach einer eher dadaistischen Predigt wider Willen als neuer Messias entdeckte Protagonist flieht vor seinen Verehrern und verliert dabei eine Sandale, die die Proselyten als ein Zeichen interpretieren, seinem Beispiel zu folgen und fortan als „Sandaliten“ eine Sandale am Fuß und die andere in der Hand zu tragen, was zwar sinnlos ist, aber vielleicht zum Heil beitragen mag.

Vor rund fünfzehn Jahren war es Klippert, dessen Sandale der Marke „Methodentraining“ zunächst von der Bildungsadministration, dann aber auch von immer mehr Schulen als neue Heilsbotschaft für die definitive Lösung von Unterrichtsproblemen aufgegriffen wurde und dies bekanntlich mit nachhaltigem Erfolg: Auch wenn man sich namentlich heute kaum noch auf ihn beruft, hat sich die Methodenorientierung mitsamt ihren unerwünschten Nebenfolgen durchgesetzt. Im Unterschied zu Brian war Klippert allerdings kein Messias wider Willen, sondern hat für diese Reputation erheblichen Marketing-Aufwand betrieben.

Gegenwärtig scheint sich ein ähnliches Phänomen in der Person des schweizerischen Schulgründers Peter Fratton anzubahnen, der mit seinem Konzept vom „Haus des Lernens“ durch die Lande zieht und im Internet – anscheinend auf der Basis einer von ihm herausgegebenen Pressemitteilung<sup>1</sup> – als „einer der renommiertesten Schulgründer und Schulinnovatoren Europas“ gehandelt wird, weswegen er u.a. auch in den Bildungsrat berufen wurde, den die neue baden-württembergische Landesregierung zur Einführung der Gemeinschaftsschule in dem traditionell konservativen Bundesland gegründet hat.

Mit der Klippert-Konjunktur vergleichbar ist auch die Reaktion der erziehungswissenschaftlichen Zunft auf den Hochgelobten: Ebenso wie Klippert – außer in dieser Zeitschrift und anderen in ihrem Kontext erschienen Publikationen – scheint Fratton trotz seines langen Wirkens von der Forschung nicht wahrgenommen worden zu sein, was in merkwürdigem Kon-

---

1 Die Vermutung ergibt sich aus dem Auftauchen dieser Formulierung auf verschiedenen Websites, in denen Fratton angepriesen wird.

trast zu den bildungspolitischen Hoffnungen steht, die augenscheinlich in seine Botschaft gesetzt werden. Er erschwert die wissenschaftliche Auseinandersetzung allerdings auch dadurch, dass man weder Beiträge über ihn, noch Publikationen von ihm findet. Medial ist er allein im Netz präsent mit an verschiedenen Orten gehaltenen Vorträgen, die im Kern identisch sind, da ihnen ein immer wiederkehrender Foliensatz zugrundeliegt.<sup>2</sup> Auf diese Vorträge sowie die Website des von Frattton gegründeten „Hauses des Lernens“ ([www.sbw.edu](http://www.sbw.edu)) müssen sich daher auch die folgenden Ausführungen stützen.

## II

Über Frattton selbst erfahren wir in diesen Quellen wenig. Er hat nach einer Fotografenlehre über den zweiten Bildungsweg eine Lehrerkarriere eingeschlagen und sei dabei nach eigenem Bekunden zum „Lerninvaliden“ geworden, was ihn dazu motiviert habe, nach Alternativen zu suchen ausgehend von der Frage, wie eine Schule gestaltet sein müsste, in der er sich als Lehrer wohlfühlen würde. Unter dieser Prämisse gründete er 1980 zusammen mit Ruth Cohn sein eigenes Bildungszentrum in Romanshorn am Bodensee, das im Laufe der folgenden beiden Jahrzehnte von zunächst einem reinen Weiterbildungsinstitut zu einem Berufsbildungszentrum und danach zu einem „Haus des Lernens“ erweitert wurde. Dieses bietet differenzierte Bildungsangebote von der Vorschule bis zum Abitur an, worauf heute auch der Schwerpunkt der Aktivitäten zu liegen scheint.

Im allgemeinbildenden Bereich umfasst das „Haus des Lernens“ eine zweistufige „Primaria“, die aus einer Basisstufe besteht, in die Kinder zwischen 4 und 8 Jahren aufgenommen werden, sowie einer Primarstufe für Kinder zwischen 7 und 13 Jahren. Der Wechsel von der ersten in die zweite Stufe folgt, wie bereits die Altersangaben zeigen, keinem festen Schema, sondern bleibt den Kindern bzw. ihren Eltern überlassen, die in ihrer Entscheidung durch Lerngutachten unterstützt werden. Die weiterführende Schule beginnt mit der „Secundaria“ (6.-8. Schuljahr), der als Übergangsphase eine „Prosecundaria“ vorgeschaltet ist. In der „Futura“ (9.-10. Schuljahr) liegt, wie der Name schon andeutet, der Schwerpunkt auf den schulischen Weichenstellungen für die Zukunft, für die vier Bildungsgänge angeboten werden: ein studien- und ein berufsvorbereitender sowie zwei speziellere für Kunst und Gestaltung. Eine vierte Phase namens „Porta“ ist von der Lehrer- und Schülerschaft her international ausgerichtet und führt in fünf oder sechs Semestern zum Abitur bzw. zur Matura.

Dem Schulzentrum am Bodensee folgten weitere Schulgründungen, vor allem von International Schools (u.a. in Essen) sowie die Gründung eines

---

2 Vgl. [www.bawue.gruene-fraktion.de/cms/themen/dokbin/255/255385.die\\_schule\\_der\\_zukunft\\_wie\\_geht\\_individu.pdf](http://www.bawue.gruene-fraktion.de/cms/themen/dokbin/255/255385.die_schule_der_zukunft_wie_geht_individu.pdf), S. 55ff. [Zugriff am 17.10.2012] und [www.tor-zur-welt.hamburg.de/index.php/article/print/2047?PHPSESSID=31c2e804438593183f4316ea5eaab4fa](http://www.tor-zur-welt.hamburg.de/index.php/article/print/2047?PHPSESSID=31c2e804438593183f4316ea5eaab4fa) [Zugriff am 17.10.2012]



Unternehmens- und Managementzentrums im Jahre 2004. Frattton gab 2006 die Leitung seiner inzwischen 14 Lernhäuser ab und ist seitdem international als Reformberater tätig.

Bereits an den Rahmendaten lässt sich ablesen, dass Diversität, gemeinsames Lernen und die individuelle Gestaltung von Lernwegen einen hohen Stellenwert in Fratttons Konzept haben. Ein vierter Pfeiler, den Frattton wohl gegen konservative Reformskepsis immer wieder betont, ist die Leistung: In der Porta würde die anspruchsvollste Maturitätsprüfung der Schweiz abgelegt und im Gegensatz zur landesweiten Durchfallquote von 20% habe dort bisher jeder die Prüfung bestanden.

Die Lernhäuser sind Privatschulen, die in der Schweiz nicht staatlich unterstützt werden. Der Staat kommt nur für die Schüler auf, die er der Schule zuweist, weil sie im öffentlichen System gescheitert sind (z.B. jugendliche Straftäter). Der Beitrag für ein Schuljahr beläuft sich auf 10.790 € im Jahr bei dreimal ganztägigem und zweimal halbtägigem Unterricht mit Verpflegung; für staatlich zugewiesene Schüler beträgt er 11.640 €. Unterstützungen werden aus einem von Elternspenden und Fratttons Honoraren gespeisten Fonds finanziert. In welchem Umfang bzw. für wie viele Schüler dies möglich ist, ließ sich nicht ermitteln, ebenso wenig, wie die Schülerschaft der Lernhäuser sozial zusammengesetzt ist.

Um dem Ruf als kühner Innovator gerecht zu werden, stellt Frattton seinem Konzept einen von ihm so bezeichneten „Kategorischen Imperativ“ voran: „Es ist nicht möglich, das Richtige zu tun, aber es ist möglich, derzeit angemessen zu handeln“, und demzufolge leitet er seine Vorträge auch mit der an Popper erinnernden Bescheidenheitsformel ein, er referiere lediglich den „derzeit gültigen Irrtum“. Innovation erfordere die Bereitschaft zur Irritation. Wer den überfälligen „Paradigmenwechsel“ in der Schule wolle, müsse den Mut zur Erneuerung mit offenem Ausgang in Kauf nehmen und sich grundlegend vom bisher Gelernten und Praktizierten verabschieden.

Nach außen tritt die Innovation vor allem durch eine veränderte Begrifflichkeit in Erscheinung, der das Mantra „Lernen“ zugrunde liegt: Die Schulen sind „Häuser des Lernens“, die Lehrer „Lernbegleiter“, die sich mit ihren „Lernpartnern“ (Schülern) zu „Lernfamilien“ statt Klassen zusammenschließen, gegebenenfalls „Lerninvaliden“ aus anderen Schulen aufnehmen, in „Lernateliers“ autonomes Lernen coachen und mit selbst gestalteten Lernmaterialien für ein optimales Lernklima sorgen, in dem auch informelles Lernen möglich ist.

Was die Literaturlage bereits ahnen lässt, wird von Frattton als pädagogischer Leitsatz offen formuliert: Die Praxis bestimmt die Theorie und nicht umgekehrt. Was letztere betrifft, so ist ihr Kern schnell umrissen. Er besteht aus den vier pädagogischen „Urbitten“: „Bringe mir nichts bei“, „Erkläre mir nicht“, „Erziehe mich nicht“, „Motiviere mich nicht“, die, sieht man vom Erziehen ab, offensichtlich eine Abkehr von den üblichen schulischen Vermittlungsstrategien signalisieren sollen. Gleichwohl erweckt Frattton den Ein-

druck, über ein linear durchdachtes Konzept zu verfügen, in dem sich das eine aus dem jeweils Übergeordneten konsequent zu ergeben scheint. Ausgehend von einem definierten Menschenbild werden die Urbitten bzw. Axiome formuliert, aus denen vier Postulate bzw. Fraktale resultieren. Auf der Basis grundlegender Qualitätskriterien für Schule werden dann Lernziele festgelegt, die in einer den Prämissen entsprechend gestalteten Lernumgebung verwirklicht werden sollen.

Das seinem „Haus des Lernens“ zugrunde liegende Menschenbild formuliert Frattton so: „Jeder Mensch ist ein Original, ein Unikat. Und jeder Mensch hat demzufolge das Recht und die Verantwortung, sich [sic!] selbst zu sein und sich [sic!] selbst zu werden. Unsere Entwicklung unterliegt biologischen, psychologischen und sozialen Gesetzen. Wir alle sind soziale Wesen, die in der Beziehung zu anderen wachsen. Entwicklung braucht Kommunikation und Resonanz der Innenwelt mit dem äusseren Umfeld.“ Ein unter den Lehrenden und mit den Eltern konsentiertes Menschenbild sei unabdingbare Voraussetzung für die Bildungsarbeit, die auf zwei Axiomen beruht: „Lernen ist eine Existenzform ohne starren Rahmen“ und „In jeder Umgebung geschieht, was dieser Umgebung angemessen ist“, womit gegen die herrschende Regelschulpraxis deutlich gemacht wird, dass Lernen mehr ist als ein in institutionellem Rahmen gesteuerter Vorgang und dass umgekehrt dieser Rahmen einer Gestaltung bedarf, in der sich Lernen als Existenzform entfalten kann.

Die „Postulate“ – von Frattton auch „Fraktale“ genannt als vielfach zu variiierende Grundmuster – werden als basale Forderungen an die Gestaltung von Schule aus dem Vorangegangenen abgeleitet. Sie lauten: „respektvoller Umgang“, „autonome Lernformen“, „gestaltete Umgebung“ und „iGvs (ins Gelingen verliebt sein“ – eine Devise, die Frattton Bloch entliehen hat). Konkretisiert wird dies in schulischen Qualitätskriterien, die Frattton der PISA-Studie entnommen haben will, nämlich das Ausmaß, in dem

- Schüler Schulressourcen nutzen können,
- Fachlehrer zur Verfügung stehen,
- Schulen am Entscheidungsprozess mitwirken können,
- Lehrer motiviert sind und hohe Erwartungen haben und schließlich
- Disziplin und Beziehungen in den Klassenräumen gut sind.

In diesem Rahmen können die Lernziele erreicht werden, die Frattton aus dem Katalog der Schlüsselqualifikationen übernimmt, welche der UNESCO-Wissenschaftsrat aufgestellt hat. Sie umfassen die Fähigkeit,

- zu lebenslangem (Dazu-)Lernen,
- Theorie und Praxis zu verknüpfen,
- zu planen,
- zur Zusammenarbeit und Kommunikation,
- Konflikte vernünftig auszutragen,
- eigene Interessen zu vertreten,



- Mitverantwortung zu übernehmen,
- Symbole und unausgesprochene Hinweise zu verstehen,
- sich Ziele zu setzen,
- Verständnis zu erwerben für technische und gesellschaftliche Grundlagen,
- zu Ausdauer und Konzentrationsvermögen,
- unterschiedlichen sozialen Rollen gerecht zu werden sowie
- zu Genauigkeit und Kreativität.

Aus diesem Katalog ergeben sich die verbindlich zu erreichenden Lernziele der sogenannten „Pflicht“, der in Frattons Lernhäusern auch eine „Kür“ zur Seite gestellt wird, innerhalb derer sich die Schüler mit Lerngegenständen, die sie persönlich interessieren, auseinandersetzen oder Angebote der zahlreichen Klubs wahrnehmen können.

Auf der Basis der Lernziele werden „Bildungsvereinbarungen“ mit den einzelnen Schülern darüber getroffen, bis wann sie ein jeweiliges Ziel erreicht haben wollen. Der Weg dorthin führt über autonomes Lernen, das von den Lernbegleitern auf Wunsch unterstützt und dessen Ergebnis zum vereinbarten Zeitpunkt zertifiziert wird. Die Autonomie geht so weit, dass die Schüler auch den Sinn des zu Lernenden für sich selbst zu bestimmen haben, da ein Lehrer sie nicht für etwas ihnen Fremdes motivieren, sondern bestenfalls seine eigene Begeisterung für das Fach vermitteln könne. Frattton verdeutlicht dies aus seiner Praxis als Literatur- und Biologielehrer an den Beispielen des Faust und der Proteinsynthese: Er gibt die Frage, wozu die Beschäftigung mit diesen Lerngegenständen gut sein soll, an die Schüler zurück und wenn diese nach einigem Nachdenken zu dem Schluss kommen, dass so immerhin im Sinne der Lernziele Ausdauer und Konzentration gefördert worden seien, sei ihm das recht.

Dem „autonomen Lernen“ korrespondiert die Vielfalt, die Frattton in einer wiederum griffigen Formel dem Gleichschritt in Regelschulen als „8V“ vs. „7G“ gegenüberstellt, was soviel bedeutet, wie „Auf vielfältigen Wegen, mit vielfältigen Menschen, auf [sic!] vielfältigen Orten, zu vielfältigsten Zeiten, mit vielfältigen Materialien, in vielfältigen Schritten und vielfältigen Ideen in vielfältigen Rhythmen zu gemeinsamen Zielen“ versus „Alle gleichaltrigen Schüler haben beim gleichen Lehrer, zum gleichen Zeitpunkt, im gleichen Zimmer, mit dem gleichen Lehrmittel das gleiche Ziel gleich gut zu erreichen“. Aus diesem Grund beschränken sich gemeinsame Lernphasen auch auf das Minimum eines allmorgendlichen Inputs seitens des Lehrers, das aus einem Feedback zum Lernstand, der Zielbekanntgabe, Anregungen, wie die Ziele erreicht werden können sowie einer Planungsphase besteht. Danach gehen die Schüler ins Lernetelier, um sich selbständig den Stoff anzueignen.

Das Erreichen des Lernziels wird von den Lernbegleitern nach Wahl entweder mit einem „erreicht/nicht erreicht“ oder einer Note bestätigt und quartalsweise durch eine Leistungskontrolle überprüft. Jenseits dessen wird

die freie Arbeit an selbst gewählten Gegenständen in einem Portfolio festgehalten. Selbst den Grad des autonomen Lernens können sich die Schüler durch ein eigens entwickeltes Graduierungsverfahren zertifizieren lassen. Bei allen Freiräumen gewähre dieser Rahmen, so Fratton, ein hohes Maß an Strukturiertheit und Disziplin und damit Ziel- und Leistungsorientierung, die der beste Weg zur Persönlichkeitsbildung seien.

### III

Mochte man bei Klippert erstaunt sein, wie es einem diplomierten Volkswirt gelingen konnte, mit einem reduktionistischen, von keiner Bildungstheorie angekränkelten Konzept die Bildungsadministration zu überzeugen und ausgebildeten Lehrkräften die Suggestion zu vermitteln, auf dieser Basis könnten sie nun endlich effizienten Unterricht machen, so verwundert Frattons Erfolg weniger, denn er ist erfahrener Lehrer, der ein kohärentes Gesamtkonzept für die innovative Gestaltung von Schule (und nicht nur für die Methodologisierung von Unterricht) zu haben und über genügend Management-Kompetenzen zu verfügen scheint, um seine Konzepte über 30 Jahre mit wachsendem Erfolg in die Tat umzusetzen. Er hat also alle Qualitäten, die ihn in den Augen von Bildungspolitikern zu einem vielversprechenden Inspirator machen. Lässt man sein Konzept Revue passieren, so kristallisieren sich zunächst drei Momente heraus, die tragend für seinen Erfolg sein dürften: einprägsame Formeln, die zum Prinzip erhobene Irritation und das Primat der Praxis.

Fratton weiß, dass in seinen Vorträgen keine ausführlichen Begründungen erwartet werden, sondern einprägsame Formeln, die ohne weitere Erläuterungen ihre eigene Suggestivität entfalten. Dies gilt für die „Urbitten“ wie für die „Fraktale“ und natürlich vor allem für die programmatische Formel „8V vs. 7G“, deren ausführlichen Wortlaut sich zwar kein Zuhörer merken wird, wohl aber die Kernbotschaft „Vielfalt statt Gleichschritt“. Nicht minder suggestiv ist das Mantra „Lernen“, dessen Effizienz nicht nur in der Wiederholung liegt, sondern auch in der vielfältigen Kombinierbarkeit, mit der sich leicht aussagekräftige semantische Alternativen zum herkömmlichen Sprachgebrauch schaffen lassen. So wird die in den Begriffen „Lehrer“ und „Schüler“ zwangsläufig konnotierte Hierarchie eingeebnet zu einer Begegnung von „Lernbegleitern“ und „Lernpartnern“ „auf Augenhöhe“, das Ordnungsprinzip der Klasse wird in einer offenen „Lernfamilie“ aufgelöst<sup>3</sup>, die an emotionale Verbundenheit und selbstverständliche gegenseitige Wertschätzung denken lässt, und an die Stelle der Klassenzimmer sind die Lernateliers getreten, in denen man gar nicht anders kann als wie ein Künstler schöpferisch zu arbeiten. So kann „Lernen“ mitsamt seinen Komposita zu einer Art Markenzei-

---

3 Assoziationen zu Pestalozzis Wohnstubenmodell oder den „Familien“ der Odenwaldschule wären hier allerdings irreführend. Faktisch handelt es sich um einen lockeren Verband, der bis zu 150 Lernbegleiter und -partner umfassen kann.

chen werden, in dem das gesamte Programm fokussiert präsent ist. Frattton würzt diese rhetorische Strategie noch mit illustrativen Metaphern und Beispielen sowie eingestreuten Anekdoten, so dass ihm Aufmerksamkeit und Sympathie des Publikums gewiss sein können.



**1. Eier verrühren**

Die Eier und das Öl in der Mehlmulde am besten zuerst mit einer Gabel leicht verrühren.



**2. Zutaten mischen**

Anschließend die Zutaten langsam von außen nach innen einarbeiten, bis sie gut binden.



**3. Nudelteig kneten**

Damit der Kleber im Mehl aktiv wird, den Teig mindestens 5 Minuten kräftig durchkneten.



**4. Konsistenz prüfen**

Der Teig muß glatt und glänzend sein. Er darf nicht kleben, aber auch nicht trocken sein.



**5. Teig noch einmal kneten**

Nach der Ruhezeit von etwa 30 Minuten muß der Teig nochmals durchgearbeitet werden.

Auch das Prinzip Irritation dürfte seine Wirkung nicht verfehlen, da es auf dem Paradox des konsensfähigen Aplomb beruht, denn der aufrüttelnde und Aufmerksamkeit heischende Appell, von seinen gewohnten Sichtweisen und Handlungsroutinen Abstand zu nehmen, trifft mit einiger Wahrscheinlichkeit die Erwartungen an den in den letzten fünfzig Jahren eingeschliffenen Reformdiskurs auf der Dauerbaustelle Schule. Die hierfür exemplarisch zitierbare Hentig-Devise „Schule neu denken“ lebt von dem Spannungsverhältnis zwischen der häufig lernpsychologische Einsichten und pädagogische Postulate unterlaufenden Regelschule und dem „ganz anderen“ wahren Praxis, zu deren Horizonten es aufzubrechen gilt. Damit sollen keineswegs pauschal die Reformansätze diskreditiert werden, nur ließe sich die naive Rückfrage stellen, warum es über einen so langen Zeitraum beim Postulieren bleibt, obwohl es inzwischen genug theoretische Einsichten und auch praktische Erfahrungen gibt, um ein Schulsystem einzurichten, das den reformerischen Erwartungen gerecht würde. Solange diese Frage nicht beantwortet oder überhaupt gestellt wird, dürfte das Prinzip Irritation seine enthusiastisierende Wirkung nicht verfehlen, zumal, wenn man es mit vollendetem Understatement als den „bisher gültigen Irrtum“ anpreist und mit einem „kategorischen Imperativ“ („Es ist nicht möglich, das Richtige zu tun, aber es ist möglich, derzeit angemessen zu handeln“) garniert, der zwar weder kategorisch noch ein Imperativ ist, aber etwas von der Aura des philosophischen Urhebers auf den irritationsfreudigen Leihnehmer abstrahlt. Dass richtiges Handeln keineswegs unmöglich ist, sondern das „derzeit angemessene Handeln“ auch das richtige sein kann, weil es für Handeln keinen absoluten Maßstab und auch keinen Fortschritt gibt, der später richtiges Handeln erlauben würde, das aktuell noch nicht möglich ist, wusste bereits Aristoteles, und Herbart hat diese Einsicht für die Erziehung auf den Begriff des „pädagogischen Takts“ gebracht, dessen Gelingen für ihn allerdings ohne Theorie undenkbar war, womit wir beim dritten mutmaßlichen Ingrediens von Frattons Erfolg wären, das Herbarts Auffassung widerspricht: „Die Praxis kommt vor der Theorie“.



Vordergründig könnte sich Fratton damit auf Schleiermachers Diktum von der Dignität der Praxis vor der Theorie berufen, sähe man davon ab, dass Schleiermacher seine gesamte Vorlesung darauf verwendet, die mit dem Diktum verschwisterte These zu belegen, dass die Praxis mit der Theorie eine bewusstere wird. Da hier nicht der Ort ist, das Theorie-Praxis-Problem der Pädagogik mit all seinen Fallstricken zu erörtern, beschränken wir uns auf die triviale Feststellung, dass das Verhältnis von Praktikern zu Theoretikern in der Pädagogik eher unterkühlt ist, primär deswegen, weil die Theoretiker nicht die Rezepte liefern, die die Praktiker zur Bewältigung ihres Alltags von ihnen erwarten, diese sich aber von den Theoretikern zu Unrecht permanent ermahnt fühlen, ihre Praxis besser zu machen, als sie es zulässt oder zuzulassen scheint. Wer also als dezidierter Praktiker auftritt, als solcher augenscheinlich erfolgreich ist und zudem ein Konzept mit einprägsamen Formeln anbietet, weiß das reformerisch gestimmte Publikum auf seiner Seite und braucht sich um die ausbleibende Rezeption in der Wissenschaft nicht zu scheren, die als reflexionsbefrachteter Hase immer nur mühsam dorthin hecheln kann, wo der Igel Fratton, dem sein Erfolg Recht gibt, schon längst ist.

Das einzige, das Fratton explizit als seine Theorie ausgibt, sind die vier Urbitten – „Bringe mir nichts bei“, „Erkläre mir nicht“, „Erziehe mich nicht“, „Motiviere mich nicht“ –, bei denen es sich lediglich um Imperative handelt, angesichts deren scheinbarer Evidenz Fratton auf Begründungen verzichtet, an denen wahrscheinlich auch keiner der Adressaten interessiert ist. Fratton wendet sich damit gegen das *système explicateur*, wie der in Deutschland weitgehend unbekannte französische Schulreformer Jacotot Anfang des 19. Jahrhunderts das Prinzip bezeichnete<sup>4</sup>, mit dem das Wissensgefälle zwischen Lehrer und Schüler zum Schaden autonomer Erkenntnis aufrechterhalten werde. Der Widerstand gegen dieses System bleibt zwar grundsätzlich berechtigt, dass ein Mensch nur selbst lernen kann und es dazu eines eigenen inneren Antriebs bedarf, ist aber seit Rousseau und Humboldt kein Geheimnis mehr, die Fratton hätte zitieren können, um seine Forderung nach autonomen Lernern zu begründen. Stattdessen greift er auf einen Satz Saint-Exupéry zurück, dessen Richtigkeit seit der Aufklärung kein zurechnungsfähiger Pädagoge mehr in Frage stellen würde: „Jeder dürfte nur bis zu dem Punkt geführt werden, auf dem er fähig wird, selbst zu denken, selbst zu lernen und selbst zu arbeiten“. Den für diesen Sachverhalt gängigen Begriff „Mündigkeit“ vermeidet Fratton, möglicherweise, weil er zu wenig innovativ ist oder wegen seiner Nähe zu dem ebenfalls traditionellen Begriff „Bildung“, der zwar das von Fratton exponierte Lernen impliziert, sich aber nicht darin erschöpft.

Das einzig Überraschende an den „Urbitten“ bleibt somit „Erziehe mich nicht“, was sich in einem pädagogischen Kontext, dem man die Schule wohl zurechnen dürfte, merkwürdig ausnimmt. Spätestens hier wird die Theorielo-

---

4 Vgl. dazu meinen Artikel in: Pädagogische Korrespondenz, Heft 4, Winter 1988/89, S. 54-65; online: [http://www.pedocs.de/frontdoor.php?source\\_opus=5393&la=de](http://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=5393&la=de).

sigkeit hinderlich, denn eine solche Forderung ist ohne genauere Klärung des ihr zugrundeliegenden Erziehungsverständnisses schwer aufrecht zu erhalten. Unabhängig davon gilt aber Bernfelds Feststellung, dass die Schule als Institution erziehe (je nach Organisation natürlich in unterschiedlicher Weise), systematisch auch für Frattons Schule, ob er dies will oder nicht, und offensichtlich will er es in Abweichung von seiner Urbitte auch, denn wie sonst käme er dazu, die in seinen „Lernfamilien“ herrschende Disziplin und Leistungsbereitschaft hervorzuheben? Geht er davon aus, dass der Begriff „Erziehung“ bei seinem Publikum so negativ konnotiert ist, dass er mit einer diesbezüglichen Verzichtserklärung punkten kann?

Die Frage ist kaum zu beantworten, vermuten muss man allerdings, dass Frattons ostentatives Ignorieren der pädagogischen Theorie und ihrer Tradition die Erwartungen eines Publikums erfüllt, das gegen die Legitimation eines Schulreformkonzepts durch Lebensweisheiten verbreitende Piloten nichts einzuwenden hat. Die pädagogische Theorie hätte somit allen Grund, sich zu fragen, welche Bedeutung sie für die bildungspolitische Gestaltung schulischer Praxis überhaupt noch hat. Der Verzicht auf solche Begründungsmuster hat darüber hinaus noch den wohl nicht unerwünschten Nebeneffekt bzw. ist die Bedingung dafür, dass Frattone sich als mutiger Innovator gerieren kann, dessen Originalität indes, wie bereits angedeutet und nun noch näher zu begründen, bezweifelt werden darf, auch wenn er damit in der Praxis Erfolge erzielen mag.

Sein Menschenbild formuliert einerseits nichts anderes als die Geschäftsgrundlage der bürgerlichen Gesellschaft („Jeder Mensch ist ein Original“), die sinngemäß in der Präambel jedes Bildungsplanes zu finden sein dürfte und daher keinerlei Einspruch riskiert. Andererseits referiert Frattone mit dieser normativen Behauptung unverbundene Tatsachen über die Art und Weise, wie wir geprägt werden, woraus die ebenso triviale Aussage abgeleitet wird „Entwicklung braucht Kommunikation und Resonanz der Innenwelt mit dem äußeren Umfeld.“ Über die Qualität dieser Kommunikation und Resonanz im Hinblick auf den Einleitungssatz wird nichts ausgesagt. Damit bleibt der von Rousseau mit der Opposition von Mensch und Bürger aufgeworfene Grundkonflikt der bürgerlichen Gesellschaft wie auch ihrer Schule durch die erklärungsfreie Nebeneinanderstellung von Norm und Fakt verborgen, so dass das fehlt, was ein Menschenbild im pädagogischen Kontext leisten müsste, nämlich die Formulierung eines normativen archimedischen Punktes für erzieherisches Handeln. Frattone hat zwar Recht mit der Forderung, dass Lehrer und Eltern sich über ein gemeinsames Menschenbild verständigen müssen, der Gegenstand der Verständigung wird hier aber nicht hinreichend geklärt.

In der Schwebe bleibt daher auch der Gehalt der beiden Axiome zum Lernen als Existenzform und der Bedeutung einer Umgebung für das, was in ihr geschieht. „Lernen ist eine Existenzform“ kann als Hinweis auf das anthropologische Faktum verstanden werden, dass der Mensch ohne Lernen nicht überlebensfähig wäre, was aber als Tatsache und nicht als wenn auch unhin-

tergehbare Setzung angesehen werden darf und insofern trivial bzw. kein programmatisch profilierendes Axiom ist. In einer zweiten, zeitgeschichtlichen Lesart lässt sich die Behauptung als Synonym für „lebenslanges Lernen“ lesen, womit dann wieder die im Menschenbild offen gelassene Frage auftaucht, welchem Leben das Lernen dienen soll, einem eher autonomen oder einem heteronomen.

Was das zweite Axiom betrifft, so referiert es eine Einsicht, die – auf die Schule bezogen – bereits reformpädagogischen Ansätzen seit den Philanthropen zugrunde lag, nämlich dass schulpädagogische Reformen immer eines veränderten institutionellen Rahmens bedürfen, folglich auch Frattons Konzept. Bezogen auf die zeitgenössische pädagogische Debatte ist Frattone hier jedoch insofern Pionier, als die Bedeutung der Schulumgebung erst ab Ende der achtziger Jahre im Rahmen der Schulkultur-Diskussion aufgegriffen wurde, also deutlich nach der Gründung von Frattons Lernhaus.

Dass zumindest für eine der Aufklärung verpflichtete Pädagogik der Begriff des „autonomen Lernens“ unverzichtbar ist, wurde bereits erwähnt, weswegen Frattone hier auch kaum anders kann, als der von ihm nicht oder zumindest nicht explizit zur Kenntnis genommenen didaktischen Debatte um die unterrichtliche Rahmung von Autonomie zu folgen (Stichwort: „selbstgesteuertes Lernen“, „Lernen in Lernsituationen“, „Lehrer als Lernbegleiter“), die natürlich ebenfalls bereits in der Reformpädagogik intensiv geführt wurde und eine Vielzahl entsprechender Praxisversuche nach sich gezogen hat. In diesem Kontext findet man übrigens Frattons einzigen ausdrücklichen Verweis auf reformpädagogische Quellen, nämlich die beiläufige Erwähnung von Montessori-Materialien, mit denen im Primarbereich seines Lernhauses gearbeitet wurde.

Mag das systematische Ignorieren von Vorläufern auch dem Innovatorimage dienlich sein, so wird Frattons Umgang mit Quellen problematisch, wo er aus den PISA-Studien Qualitätskriterien für Schule ableitet, die man in keiner dieser Studien finden dürfte, da sie dem eigenen Selbstverständnis nach eine Bestandsaufnahme der Leistungsfähigkeit von Schulsystemen sind und es auch jenseits dessen theoretischer Unsinn wäre, aus einer quantitativen Large-scale-Untersuchung sichere Kriterien für die Qualität einzelner Schulen abzuleiten. Zwar sind die von Frattone genannten Qualitätskriterien empirisch belegbar, aber nicht aus den PISA-Studien. Dies ist jedoch zweitrangig, da die Kriterien in dem Sinne evidenzbasiert sind, als sie bei einer Negationsprobe ihren vergleichsweise trivialen Charakter offenbaren: Dass Schüler ohne Ressourcen und Fachlehrer schlechter lernen, unmotivierte und anspruchslöse Lehrer dem Lernerfolg eher abträglich sein dürften und dass ohne Disziplin und ein gewisses Vertrauensverhältnis zwischen Lehren und Schülern gehaltvoller Unterricht kaum möglich ist, sind Einsichten, auf die auch ein Laie mit etwas Nachdenken hätte kommen können, was natürlich nichts an der Richtigkeit dieser Aussagen ändert; es darf aber bezweifelt werden, dass es sich hier um die einzigen oder auch nur wichtigsten Kriterien zur Bestimmung einer guten Schule handelt.



Der Verweis auf empirische Studien zur Legitimation der alternativen Schulpraxis ist in diesem Kontext zwar erwartbar<sup>5</sup>, nicht aber das Zitat einer Studie, die die referierten Aussagen gar nicht enthält.

So entsteht der Eindruck, PISA habe sich als Symbol für Qualitätssicherung und -messung so weit verselbständigt, dass die autoritative Nennung der Studie allein bereits genügt, um glaubhaft zu wirken bzw. dass man darauf bauen kann, die Zuhörer seien ungeachtet des medialen Aufwandes, der mit den Ergebnissen betrieben wird, über Zweck und Anlage der Studie nicht hinlänglich informiert.

Bemerkenswerter als der nonchalante Umgang mit basalen wissenschaftlichen Gepflogenheiten ist indes, dass Frattton hier unvermittelt das Diskursterain wechselt. Verwiesen die bisher erörterten Pfeiler seines Konzepts entweder auf einen aufklärerischen *common sense* oder auf Traditionsbestände der Reformpädagogik, so wird nun, wenn es um die schulische Gestaltung des Lernens geht, der funktional-utilitaristische, standardorientierte Diskurs als Grundlage der Argumentation herangezogen. Das muss sich in der Praxis, um die allein es Frattton geht, nicht kategorisch ausschließen, man darf aber feststellen, dass weder die in seinem Menschenbild gepriesene Originalität des Individuums, noch das „Lernen als Existenzform“ eine herausragende Rolle in der PISA-Studie spielen – sie ist, in Rousseaus Terminologie ausgedrückt, auf den Bürger ausgerichtet, nicht auf den Menschen. Frattons programmatischer Schwenk wirkt daher zunächst eklektisch, bis er mit der Auflistung der Lernziele offengelegt, worum es ihm im Wesentlichen zu gehen scheint.

Angesichts seines ansonsten innovativen Gestus' mutet es merkwürdig an, dass Frattton ausgerechnet hier, wo es um die verbindliche Festlegung dessen geht, was in den Schulen vermittelt werden soll, den Schein von Originalität ablegt und sich explizit auf die Vorlage des UNESCO-Wissenschaftsrats stützt. Der in diesem Katalog verwendete Begriff „Schlüsselqualifikationen“ spiegelt zwar nicht mehr den terminologischen Stand der Debatte, ist aber nahtlos anschlussfähig an das Prinzip der formalisierten Zielbestimmung von Bildungsstandards.

Wer je in einer Lehrplankommission gearbeitet hat, wird sich gleichwohl über die Strukturlosigkeit dieser Liste wundern, die als Grundlage für den Unterricht an staatlichen Schulen wohl nie das Licht der Öffentlichkeit erblicken würde: Persönliche Verhaltensdispositionen stehen hier unverbunden neben sozialen Kompetenzen und solchen, die für ein Minimum an Partizipation in technisch bestimmten Gesellschaften unerlässlich sind. Gibt es zwischen den Zielen irgendwelche Zusammenhänge? Soll die Aufzählung eine Hierarchie

---

<sup>5</sup> Es sei allerdings erwähnt, dass Frattton ansonsten keine wissenschaftlichen Belege zur Qualität seiner Schule anführt. Er behauptet zwar, dass sein Konzept sich auf „aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse“ stütze, nachgewiesen werden diese aber nicht. Auch auf der Website seines „Hauses des Lernens“ sind keine Verweise auf empirische Untersuchungen zu finden, die seine Erfolgsmeldungen beglaubigen würden, obwohl dies im Sinne der Imageförderung erwartbar gewesen wäre.

wiedergeben mit „lebenslangem Lernen“ an der Spitze? In welchem Umfang sollen diese Qualifikationen in welcher Schulstufe erreicht werden? Gibt es irgendeine normative Vorstellung davon, welche Ziele man sich setzen oder in welchem Sinne Theorie und Praxis miteinander verbunden werden sollen?

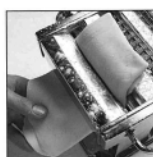
Wie auch immer der UNESCO-Wissenschaftsrat seine Vorschläge verstanden wissen wollte, faktisch handelt es sich um nicht mehr als eine formale Bestimmung von erwünschten Kompetenzen und Dispositionen ohne jegliche inhaltliche Präzisierung möglicher Bildungsgegenstände. Hier wäre der Praktiker unvermeidbar mit der Frage konfrontiert, ob überhaupt und wenn ja, welchen Bildungsbegriff er hat. Augenscheinlich einen, in der die verbindliche Auseinandersetzung des Lerners mit einem Gegenstand, seine Formung durch das ihm Entgegenstehende, vielleicht zunächst Sperrige und Unzugängliche keine Rolle spielt, sonst hätte er sich bei der Frage seiner Schüler nach dem Sinn des Faust oder der Proteinsynthese kaum mit deren persönlicher Zwecksetzung der Inhalte als Trainingsobjekt für Ausdauer und Konzentration zufriedengegeben — dafür hätte ein zum Auswendiglernen gereichtes Telefonbuch auch genügt.



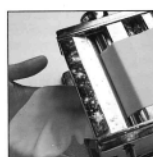
**1. Nudelteig ausrollen**  
Den Teig auf wenig Mehl mit dem Nudelholz so weit ausrollen, bis er dünn ist.



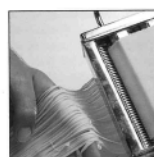
**2. Nudeln schneiden**  
Für Tagliatelle die leicht bemehlte Teigplatte aufrollen und in Scheiben schneiden.



**3. Mit der Nudelmaschine**  
Teig kurz durchkneten, dann bei größtem Walzenabstand durch die Maschine drehen.



**4. Teig zu Platten formen**  
Sobald der Teig glatt ist, den Walzenabstand verringern. Den Teig nochmals durchdrehen.



**5. Nudeln ausschneiden**  
Die Teigplatten etwa 10 Minuten trocknen lassen, dann durch einen Einsatz drehen.

Die von Frattin als trügerischer Beweis für „autonomes Lernen“ angeführten Beispiele aus dem Deutsch- und Biologieunterricht verdeutlichen die Funktion der Schlüsselqualifikationen als Prokrustesbett, in das jegliche Bildungsanstrengungen gezwungen werden müssen, denn Alternativen dazu scheinen den fraglichen Schülern ebenso wenig in den Sinn gekommen zu sein wie dem Lehrer die Frage, ob es angemessen ist, die Rolle des „Lernbegleiters“ auf das Abnicken von Sinngebungsversuchen zu beschränken, die unter diesen Bedingungen den Horizont des jugendlichen Fragers niemals überschreiten können. Man muss nicht gleich auf Hegel rekurren, um die kühne Vermutung zu äußern, dass es gegebenenfalls auch die Aufgabe eines Lehrers sein könnte, durch seine Erfahrung und sein fachliches Wissen dem Schüler neue Horizonte der objektiven Kultur zu erschließen und die Verbindlichkeit ihrer Ansprüche an das Individuum zu verdeutlichen.

Wenn die Sinnangebote sich, wie die exemplarischen Reaktionen der Schüler andeuten, auf das spärliche Konglomerat der Schlüsselqualifikationen beschränken, so ist die Autonomie des Lerners ebenso ideologische Augenwischerei wie die Zielvereinbarungen, die die Lernbegleiter mit ihren Lernpartnern treffen, Betrug sind, da der enge Rahmen, in dem überhaupt Ziele ge-

setzt werden können, so weit feststeht, dass der Produktion eines für beliebige Zwecke fungiblen Individuums nichts mehr im Wege steht, welches gelernt hat, dass Vereinbarungen über heteronom bestimmte Ziele sein künftiges Leben als Arbeitnehmer bestimmen werden. Ist auf diese Weise die abstrakte Autorität der Selbstverwertungsmodalitäten als Rahmen erst einmal gesetzt, lässt sich das traditionelle Lehrer-Schüler-Verhältnis leichten Herzens zu einer Partnerschaft enthierarchisieren, in der reformpädagogischer Schein und Orientierung an den Unternehmenszielen harmonisch zueinanderfinden, so dass Frattton auch die in diesem Sinne zu verstehende Leistung als besten Weg zur Persönlichkeitsbildung preisen kann, einer Persönlichkeitsbildung für die im Menschenbild apostrophierten Individuen, die „ohne kollektive Gegenmacht und abhängiger denn je in flexiblen Netzen arbeiten, deren Sinn und Regeln für die meisten von ihnen unentzifferbar geworden sind“ (vgl. Beck 1999, S. 87) – ebenso unentzifferbar wie der Faust und die Proteinsynthese, die dem fremdbestimmt Autonomen dann nur noch als mentales Konzentrationstraining dienen, weil er gelernt hat, dass die Frage nach dem Sinn müßig ist.

#### IV

Erweist sich Frattons Konzept im kritischen Rückblick als wenig originell, so wäre noch einmal zu fragen, warum er damit in der Bildungspolitik so großes Gehör findet, denn die fehlende Originalität könnte auch jemandem auffallen, der nicht mit der reformpädagogischen Tradition vertraut ist, sondern nur ein gutes bildungspolitisches Gedächtnis hat und sich beim „Haus des Lernens“ an die 1995 erschienene Denkschrift der hochkarätigen Kommission erinnert, die der damalige nordrhein-westfälische Ministerpräsident Rau ins Leben gerufen hatte.<sup>6</sup> Zwar gebührt Frattton mit seinem bereits 1980 gegründeten „Haus des Lernens“ das Copyright für den Begriff, die Parallelen im Grundtenor sind aber frappierend. Auch in der Denkschrift geht es um die „richtige Ordnung des Lernens“ (S. XI), in einer zum „Lebensraum“ und „Begegnungsraum“ mutierten Schule, in der sich die Schüler als ganze Persönlichkeiten entfalten und „selbstgestaltetes Lernen“ üben können, das sie letztlich zum „Selbstmanagement der eigenen Lerntätigkeit“ (a.a.O., S. 91) befähigen soll. Und deutlicher noch als bei Frattton wird jenseits des reformpädagogischen Talmi der eigentliche Zweck der Reform offengelegt:

„Ein hohes Maß an Flexibilität, Lern- und Handlungsfähigkeit innerhalb eines sich ständig ändernden beruflichen Umfeldes stellt seinerseits veränderte Anforderungen an das Lernen in der Schule.

Im Hinblick auf die raschen grundlegenden Veränderungen im Wirtschafts- und Arbeitsleben muß schulische Bildung vorrangig darauf angelegt sein, die Bereitschaft zum Lernen zu fördern.

---

6    Bildungskommission NRW 1995. Die folgenden Seitenangaben beziehen sich auf diese Quelle.



Intensives Lernen aus eigenem Antrieb führt zu den Fähigkeiten und zu dem Wissen, auf deren Grundlage die Kenntnisse der Beschäftigten und der neu in den Arbeitsprozeß Eintretenden mit den sich verändernden beruflichen Qualifikationsprofilen Schritt halten können. Es kann davon ausgegangen werden, daß angesichts zunehmender internationaler Konkurrenz dieser Faktor an Bedeutung gewinnen wird“ (a.a.O., S. 54).

Es gab in der deutschen Bildungspolitik also eine Vorlage, die bereits vor knapp zwei Jahrzehnten reformpädagogischen Jargon und neoliberale Zwecksetzung so zwanglos miteinander verband, dass sie als Blaupause für eine Reform der Schule und eine entsprechende Lehrerbildung getaucht hätte, die aber ausblieb: Nach anfänglich euphorischer Rezeption geriet die Denkschrift in Vergessenheit und wird heute kaum noch zitiert. Ist das Gedächtnis für eigene bildungspolitische Initiativen so kurz, dass die innovative Wiederholung ein weiteres Mal als Vorschein einer glorreichen Schulzukunft verfangen kann oder haben wir es mit einer Art bildungspolitischen Ritual zu tun, sich in gewissen Abständen kurzfristig enthusiasieren zu lassen, bis nach ausgebliebenen Reformen die nächste Sau auftaucht, die man durchs Dorf treiben kann?

Ein solch zyklisches Ablaufmuster zu unterstellen, mag nahe liegen, würde aber die nicht unerheblichen (bildungs-)politischen Verschiebungen ignorieren, die seit Publikation der Rau-Denkschrift stattgefunden haben, nämlich zum einen die Hegemonialisierung des öffentlichen Diskurses durch das neoliberale Phrasenset, das sich zwar in der Denkschrift bereits ankündigte, damals aber in Deutschland noch kaum einen öffentlichen Resonanzraum hatte; zum anderen der durch das Postulat des „PISA-Schocks“ bewirkte Reformzwang. Er hat einen in der bisherigen deutschen Schulgeschichte nicht gesehenen Innovations-Aktivismus entfesselt, der zwar zu manchen überfälligen Verbesserungen geführt hat, sich aber in der funktionalistischen Grundtendenz gut mit Frattons Programm verträgt. Seine Aura als in diesem Sinne erfolgreicher Praktiker und die für bildungspolitische Debatten gut geeignete Rezeptologie tun dann ein Übriges.

Angesichts der Tatsache, dass Fratton von der grün-roten Landesregierung Baden-Württembergs in den Bildungsrat berufen worden ist, mit dessen Unterstützung das „hoch selektive Schulsystem in Richtung einer gemeinsamen Schule“ verändert werden soll<sup>7</sup>, werden Assoziationen an ein älteres Dokument der Bildungsreform geweckt, nämlich das Kapitel „Ungleichheit für alle“ aus „Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft“, in dem Heydorn den funktionalistischen Jargon der aufkommenden Gesamtschule kritisiert, die kein Hort überfälliger Chancengleichheit und zukunftsorientierter Bildung sei, sondern nichts weiter als die zeitgemäße Form technokratischer Steuerung von Schule und Bildung zu kapitalistischen Herrschaftszwecken, die eine humane Zukunft verspiele, statt sie zu ermöglichen.

---

7 So die Worte der Grünen-Abgeordneten Renate Rastätter zum Abschluss von Frattons Vortrag bei der Anhörung vom 20.8.2008 im baden-württembergischen Landtag, [www.bawue.gruene-fraktion.de/cms/themen/dokbin/255/255385.die\\_schule\\_der\\_zukunft\\_wie\\_geht\\_individu.pdf](http://www.bawue.gruene-fraktion.de/cms/themen/dokbin/255/255385.die_schule_der_zukunft_wie_geht_individu.pdf), S. 76 [Zugriff am 17.10.2012].

Lassen wir dahingestellt, ob sich im Zeichen der vom Neoliberalismus postulierten Alternativlosigkeit der Widerspruch zur Seite der Herrschaft hin auflöst, wie es in Frattons Konzept angelegt ist. Aus dieser Perspektive betrachtet wäre es dann tatsächlich innovativ. Es bleibt nur die Frage, inwieweit es realisiert werden wird, denn es handelt sich ja um ein Privatschulkonzept, das nun auf das öffentliche Schulsystem, zumindest als eine neue Komponente, übertragen werden soll.

Reformpädagogische Versuche beruhten in ihrer Entstehungszeit Anfang des 20. Jahrhunderts ausschließlich auf privaten Initiativen, die zwar mit dem Fernziel einer Veränderung des gesamten Schulsystems gegründet wurden, an diesem Anspruch aber scheiterten, da das Regelsystem nur pädagogische und didaktische Komponenten übernahm, die seine Legitimation erhöhten, ohne seinen Bestand zu gefährden. Ähnliches lässt sich für den Übergang zur „inneren Schulreform“ feststellen, nachdem die in der Bildungsreform der siebziger Jahre anvisierte Systemveränderung zumindest dem Anspruch der Reformen nach gescheitert war.

In dem Zusammenhang entstanden neben zahllosen Privatschulgründungen auch Schulversuche unter staatlicher Ägide (Laborschule, Helene-Lange-Schule, Bodenseeschule), die aber, wie alle „Treibhäuser der Zukunft“, alternative Insellösungen in einem ansonsten stabil gebliebenen System darstellen. Mag dieses System auch inzwischen bei seinen nicht-gymnasialen Schulformen unter Druck gekommen sein, so ist dennoch davon auszugehen, dass eine im Sinne Frattons gestaltete Gemeinschaftsschule ebenfalls eine Insellösung bleiben wird, auch deswegen, weil sie angesichts knapper öffentlicher Haushalte kaum in breiterem Maße zu finanzieren sein wird, bedenkt man, dass Frattton für einen staatlich zugewiesenen Schüler 11.640 € ansetzt. Demgegenüber betragen die Ausgaben für einen deutschen Schüler im öffentlichen System, lässt man die erheblichen schulformspezifischen Differenzen beiseite, im Durchschnitt gerade 4.000 €. Wenn Frattton also auf die Frage, wie lange wohl die Umstellung der öffentlichen Schule auf sein Konzept dauern werde, mit „Ich habe keine Ahnung“ (a.a.O., S. 74) antwortet, so ist man geneigt, seine Skepsis zu teilen. Dies mag im Sinne Heydorns vielleicht sogar optimistisch stimmen.

## Literatur

- Beck, Ulrich: *Schöne neue Arbeitswelt. Vision: Weltbürgerschaft*. Frankfurt/New York 1999.
- Bildungskommission NRW: *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft*. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied/Kriftel/Berlin 1995.
- Heydorn, Heinz-Joachim: *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft* (1970). Werke, Bd. 3, hrsg. von Irmgard Heydorn, Hartmut Kappner, Gernot Koneffke und Edgar Weick. Wetzlar 2004.